Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja

w: Ewaluacja poprawy jakości kształcenie pod red. J. Grzesiaka, Kalisz-Konin, 2014, s. 93-101.

Problematyka edukacji ustawicznej zajmuje trwałe miejsce w dorobku prof. Józefa Półturzyckiego. Wzbogacał tę koncepcję swoimi rozważaniami i spostrzeżeniami poprzez liczne odniesienia do dydaktyki, edukacji dorosłych oraz polityki oświatowej w kraju i za granicą[1]. W kontekście edukacji ustawicznej można odczytywać też prace Profesora dotyczące muzeów i wybitnych postaci literatury (Mickiewcz, Kochanowski), muzyki (Chopin) czy Kościoła (Wyszyński)[2]. Interpretacji Jego wizji edukacji ustawicznej podjęli się R. Dobrzeniecki i W. W. Szczęsny w publikacji dedykowanej Profesorowi z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy naukowej[3]. Ja dedykuję Profesorowi tekst na temat uczenia się przez całe życie w podziękowaniu za wiele inspiracji, jakie dały mi kontakty z Profesorem przez 20 lat mojej pracy zawodowej.

W odpowiedzi na nową sytuację polityczną i gospodarczą początku lat 90. XX wieku koncepcja uczenia się przez całe życie stała się polityczno-oświatowym programem oraz coraz częściej realizowaną praktyką edukacyjną. Podstawą tej praktyki jest umiejętność permanentnego uczenia się jednostek, co dalej jest warunkiem uczenia się grup społecznych oraz organizacji. W kontekście polityki uczenia się przez całe życie uczenie się staje się matakompetencją, tj. bazą dla innych kompetencji, co oznacza ciągłe pogłębianie wiedzy na temat uczenia się, rozwijanie umiejętności uczenia się oraz postawy gotowości do uczenia się przez całe życie. Z tego punktu widzenia zwrócę uwagę na następujące kwestie: obszary nieformalnego uczenia się kompetencji przez całe życie, motywację i refleksyjność jako warunki uczenia się przez całe życie, uczenie się (auto)biograficzne, samokształcenie jako strategię uczenia się przez całe życie oraz ewaluację kompetencji do uczenia się przez całe życie.

1. Obszary nieformalnego uczenia się kompetencji przez całe życie

W dokumencie Unii Europejskiej „Memorandum na temat uczenia się przez całe życie" uczenie się zdefiniowano jako sieć komplementarnych form uczenia się (formalnego, pozaformalnego i

---

[1] Por. Bibliografia prac Profesora Józefa Półurzyckiego w niniejszej publikacji oraz w: E. A. Wesołowska (red.), Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy zawodowej, Płock 2004, s. 17-39.
[2] Tamże.
[3] E. A. Wesołowska (red.), Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Półturzyckiemu z okazji 70-lecia urodzin i 50-lecia pracy zawodowej, Płock 2004, s. 45-57.

nieformalnego) rozwijających się synergicznie przez całe życie i we wszystkich obszarach edukacji[4]. W tym miejscu zwrócę uwagę na obszary nieformalnego uczenia się z powodu ich szczególnego znaczenia, ponieważ przypisuje im się 70-80% udział w formowaniu kompetencji potrzebnych w życiu. Tymi potencjalnymi obszarami uczenia się kompetencji potrzebnych w życiu osobistym, społecznym i zawodowym są wszystkie dziedziny życia: rodzina, praca, nauka, czas wolny. Konceptualizację obszarów całożyciowego uczenia się znajdziemy m.in. w pracy pod redakcją Paula Lengranda „Obszary permanentnej samoedukacji"[5], w której międzynarodowy zespół ekspertów wyróżnił dziewięć aspektów uczenia się przez całe życie, przypisując im następujące sensy:

1. komunikowanie: wymiana idei, poglądów, dzielenia się wrażeniami i uczuciami, a także zdolność do słuchania i zrozumienia, umiejętność dekodowania i oceny przekazów werbalnych i niewerbalnych, podstawowe narzędzie edukacji;
2. cielesność: warunek wszystkiego - myślenia, woli uczucia, istotny czynniki rozwoju osobowości;
3. czas: objęcie umysłem wydarzeń życia i składników doświadczenia pod względem ich rozwoju, przeciwieństw i sprzeczności, afirmacji i zaprzeczenia, śmierci i odradzania; wprowadzanie dialektyki w rzeczywistość refleksji;
4. przestrzeń: stosunek do przestrzeni jest stosunkiem do innych ludzi, do kultury; wyraża pragnienie znajdowania własnego miejsca;
5. sztuka: medium wyrażanie siebie, narzędzie rozwijania kreatywności, metoda wychowania w duchu tolerancji;
6. obywatel: sprawiedliwość, poszanowanie praw człowieka, porozumienie między ludźmi i umacnianie struktur społeczeństwa obywatelskiego;
7. moralność: etyka, obyczajowość, emocje, etapy rozwoju moralnego;
8. technika: sztuka, rzemiosło, kunszt, umiejętność; integrowanie kształcenia ogólnego i technicznego (zawodowego)
9. nauka: myślenie krytyczne, refleksyjne, innowacyjne; integrowanie myślenia i działania.

Wymienione aspekty uczenia się przedstawiają różne sposoby widzenia i badania rzeczywistości, każdy z nich jest równie ważny oraz w równym stopniu uniwersalny, co pozostałe, przenikając wszystkie dziedziny życia: rodzinnego, nauki, pracy zawodowej i czasu wolnego.

Tak szeroko rozumiana edukacja jest okazją do osiągania celów instrumentalnych, które wynikają z wymogów życia politycznego i gospodarczego, jak i celów emancypacyjnych, które pozwalają jednostce realizować własne aspiracje. Koniecznym do tego warunkiem jest motywacja do uczenia się przez całe życie oraz refleksyjność towarzysząca uczeniu się.

2. Motywacja i refleksyjność jako warunki uczenia się przez całe życie

---

[4] Komisja Unii Europejskiej, Memorandum na temat uczenia się przez całe życie, Bruksela 2000.
[5] P. Lengrand, Obszary permanentnej samoedukacji, Warszawa 1995.

Motywacja to inaczej gotowość do działania (uczenia się) pod wpływem potrzeb, impulsów, dążeń. Wyróżnia się dwa rodzaje motywacji do uczenia się: habitualną, tj. gotowość do uczenia się zdobytą w trakcie socjalizacji, oraz aktualną, tj. wynikającą z bieżących potrzeb w różnych dziedzinach życia, np. rodzinnego, zawodowego, towarzyskiego itp. W tym kontekście można też mówić o osobowych (wewnętrznych) oraz sytuacyjnych (zewnętrznych) uwarunkowaniach uczenia się przez całe życie. Do pierwszych należą m.in.: wpływy wychowawcze, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, indywidualne upodobania i preferencje dotyczące form i metod uczenia się, indywidualnego tempa i intensywności nauki, postawa wobec wiedzy (wertykalna – „mieć wykształcenie", horyzontalna „być wykształconym"), sądy wartościujące na temat uczenia się, ocena własnej samodyscypliny, umiejętność organizowania czasu wolnego. Zewnętrzne uwarunkowania procesu uczenia się przez całe życie tworzą: sytuacja rodzinna, sytuacja zawodowa, sytuacja finansowa, możliwości czasowe, wymogi środowiska (zawodowego, szkolnego, rodzinnego, towarzyskiego), sytuacja gospodarcza i na rynku pracy.

Wśród motywów rozwijania aktywności edukacyjnej wyróżnić można dwie grupy:

1. kierowanie się autoteliczną wartością samodoskonalenia (np. rozwój zdolności, zainteresowań, sprawdzenie siebie, zaspokojenie ciekawości, zyskanie indywidualnego oblicza, odnalezienie sensu życia) - tzw. **motywacja wewnętrzna,**
2. kierowanie się intencjami utylitarnymi (akceptacja w środowisku, awans, zlikwidowanie wad, sława) – tzw. **motywacja zewnętrzna**.

Oba rodzaje motywacji mają dużą wartość dla edukacji, ale motywacja wewnętrzna gwarantuje większą trwałość i efektywność tego procesu, uniezależnia od „zewnętrznych" nagród. Ważnym zadaniem oświaty jest dążenie, by motywacja zewnętrzna przekształcała się pod wpływem oddziaływań edukacyjnych w motywację wewnętrzną. Ponadto pozytywny wpływ na aktywność edukacyjną mają następujące czynniki:

- środowisko lub grupa odniesienia, które uznaje edukację jako wartość,
- uznanie edukacji za wartość przez jednostkę,
- wysoka ocena własnych kompetencji uczenia się,
- przekonanie, że uczestnictwo oświatowe jest skutecznym programem osiągania cenionych wartości i celów,
- posiadanie potrzeb (czynniki motywotwórcze i generujące aktywność edukacyjną).

Niestety w Polsce motywacja do uczenia się przez całe życie, jeśli przyjrzymy się aktywności dorosłych w tym względzie, plasuje Polaków daleko poniżej średniej krajów Unii Europejskiej. Ponad 64% osób w wieku 25-64 lat nie uczestniczy w żadnych formach kształcenia[6]. Nie korzysta zatem z ważnego kanału dostępu do znaczeń nadawanych współczesnemu światu. W konsekwencji coraz słabiej rozumie swoje otoczenia, młodszą generację, nie może być dla niej wsparciem w rozwijaniu

[6] GUS, Kształcenie dorosłych, Warszawa 2009, s. 8.

kompetencji potrzebnych w trudnych czasach transformacji. Jedynie 35,8% dorosłych podjęło lub kontynuowało swoje kształcenie: 5,5% w kształceniu formalnym (szkolnym), 18,6% badanych dokształcało się na kursach, 25,4% respondentów zdeklarowało uprawianie samokształcenia. Aktywni edukacyjnie byli przede wszystkim pracujący zawodowo (80,8%) oraz tylko 8,8% - bezrobotnych i 10,4% biernych zawodowo (np. uczących się).

O efektach uczenia się decyduje nie tylko uczestnictwo w edukacji, ale przede wszystkim zdolność do refleksji nad tym procesem, która skutkuje krytycznym stosunkiem do edukacji, siebie i innych, co stanowić może drogą do emancypacji człowieka.

Mówiąc o refleksyjności nie mówimy o czymś nowym – uczono i rozprawiano o niej od zarania ludzkości, ale na różnych etapach rozwoju cywilizacji różnie ją rozumiano. Współcześnie refleksyjność awansowała do rangi paradygmatu życia i rozwoju - w odniesieniu do: kompetencji podmiotu, kompetencji autobiograficznej, strategii samorealizacji, cechy instytucji („ucząca się organizacja") i organizacji życia, cechy badań społecznych i postawy badacza, cechy teorii, nauk społecznych oraz postawy wobec tzw. społecznej wiedzy teoretycznej, cechy kształcenia, cechy i właściwość działania społecznego, kompetencji społecznej. Ciągle aktualne jest jednak odwoływanie się do korzeni, do tego, co najcenniejsze i uniwersalne, t.j. zasad myślenia filozoficznego:

- autonomiczności: nieuznawanie tabu; wykraczanie poza utarte schematy, sposoby rozumienia i wyjaśniania; odważne, niecofające się przez dezaprobatą ze strony inaczej myślącej większości;
- refleksyjności: wyróżniającej się dociekliwością, rozpatrywaniem spraw w świetle ich uwarunkowań i konsekwencji;
- systemowości: ujmowanie sprawy w powiązaniu z innymi i dzięki temu ujawniające nowe zależności;
- podporządkowania dostatecznej racji: domagające się uzasadnień i krytyczne wobec tego, co wiemy i czego dowiadujemy się od innych[7].

Studiowanie i praktykowanie tych zasad to, w ujęciu Z. Pietrasińskiego, ważny środek formowania umysłów głębokich, pięknych w odróżnieniu od umysłów płytkich, których posiadacze wierzą, że najczęściej, albo i zawsze, mają rację, że są mądrzejsi od innych[8]. Socjolodzy, m.in. U. Beck i A. Giddens, akcentują znaczenie refleksyjności dla rozwoju społeczeństw i jednostki w dobie późnej/drugiej/płynnej modernizacji: „Chodzi mianowicie o to, jak w zaawansowanych procesach modernizacji uniknąć systematycznie produkowanego ryzyka zagrożeń, jak je skanalizować, zbagatelizować lub udramatyzować (...)"[9]. Tym celom służy refleksja nad skutkami działania w wymiarze społecznym i jednostkowym oraz nad dotychczasową strategią rozwoju społecznego i

[7] Z. Pietrasiński, Ekspansja pięknych umysłów, Warszawa 2008, s. 54.
[8] Tamże, s. 18.
[9] U. Beck, Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności 2004, s. 28.

jednostkowego, co stwarza szansę na wytyczanie własnego kursu w świecie permanentnie rozproszonym i zmiennym. A. Giddens służy pomocą jednostce, proponując refleksyjny projekt „ja", polegający na utrzymywaniu spójnych, na bieżąco weryfikowanych narracji biograficznych, łączących doświadczenie z refleksją, co stanowi podstawę zmiany oraz konstruowania tożsamości[10]. Refleksyjność jednostki oznacza podwyższoną świadomość własnych myśli, uczuć, wrażeń zmysłowych (Giddens – mówi także o refleksyjności ciała i instytucji), to inaczej rutynowa sztuka smoobserwacji o ciągłym charakterze[11], „możliwość odniesienia się do samego siebie"[12]. W szerokim ujęciu refleksyjność można wiązać z rozwojem osobowym, które zyskało na znaczeniu w kontekście zainteresowania kompetencjami kluczowymi. W odniesieniu do uczenia się refleksyjność koncentruje się na rozwoju jaźni oraz jej funkcjonowaniu[13]. Pojęcie jaźni jest filozoficzną i psychologiczną kategorią o zawiłej historii i znaczeniu, można ją interpretować jako odzwierciedlenie rozwoju relacji między jednostką a społeczeństwem i/lub pojęcie obejmujące jednostkowe doświadczania związane z sobą samym[14].Zmiany w organizacji jaźni może być wynikiem: znaczącego uczenia się (Rogers), akomodacyjnego uczenia się (Piaget), transformatywnego uczenia się (Mezirow), ekspansywnego uczenia się (Engströma, Holzkampa) czy też uczenia się III ^{0} (przez poszerzanie) Batesona. Wspólne dla tych koncepcji jest to, że opierają się na głębokiej refleksji nad myśleniem (uczeniem się), co może wieść do zmiany posiadanych struktur poznawczych przez dysocjacje i rekonstrukcje, przez wykraczanie poza wcześniejsze ograniczenia, w wyniku czego pojawiają się nowe wzory rozumienia i działania, co pozwala na niezależną od kontekstu aktywność. Energię czerpią wymienione typy uczenia się z potencjału oporu, konfliktu (kryzysu) i są silnie naznaczone przez emocje, dlatego przynieść mogą zarówno radość, satysfakcję, jak i ból, smutek, rozczarowanie, co przywołuje na myśl mit o Narcyzie. Takie uczenie się jest ryzykowne, ale konieczne, jeśli dorośli chcą wyjść poza uczenie się w pionie (podnoszenie wykształcenia i kwalifikacji) oraz w poziomie (rozwijanie własnych zainteresowań), aby realizować uczenie się w głąb siebie (R. Kidd).

3. Uczenie się (auto)biograficzne a refleksja nad uczeniem się przez całe życie

Uczenie się, niezależnie od wieku, związane jest z biografią człowieka. W przypadku dorosłych ten związek nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ doświadczenia życiowe jako składniki biografii stają się motywem i treścią procesu uczenia się, zajmując powoli miejsce wiedzy przekazywanej w szkole wyższej.

Badanie biografii może także przyjąć postać celowej metody pracy w grupie, stymulującej refleksję nad procesami własnej edukacji: przemian struktur poznawczych, wzorów argumentacji,

---

[10] A. Giddens, Socjologia, Warszawa 2004.
[11] H. Siebert, Narziss – auf der Suche nach dem Selbst?, w: Heuer U., Siebers R. (Hrsg.), Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, Berlin 2007, s. 58
[12] K. Illeris, Trzy wymiary uczenia się, Wrocław 2006, s. 99.
[13] Tamże, s. 102.
[14] Tamże.

barier uczenia się. Zagadnienia te odnajdujemy także w (auto)biograficznym uczeniu się, które sprzyjając rozpamiętywaniu przeszłości, rozwija zdolność poznawania siebie w wymiarze poznawczym, społecznym i emocjonalnym[15]. W takim podejściu do biografii aktualizują się założenia antropologiczne, tj. całożyciowy program stawania się człowiekiem, całościowe postrzeganie jednostki w toku jej życia, rozwój kompetencji biograficznych, które pozwalają sprostać zadaniom, jakie pojawiają się w toku życia.

Współcześnie teorię i praktykę metody biograficznej scala się pod pojęciem biograficzności, tj. podejścia badawczego i wychowawczego, które wychodzi poza subiektywność i terapię poprzez uwzględnianie społecznego, politycznego i zawodowego wymiaru życia we współczesnym świecie (m.in. teorie Becka, Alheita). U. Beck wskazuje na sprzeczność między dążeniem do indywidualizacji a warunkami życia społecznego, które „... jak nigdy dotąd nie dopuszczają do tego, aby człowiek mógł wieść indywidualną i samodzielną egzystencję", czyniąc z niego „...igraszkę mód, stosunków, koniunktur i rynków"[16]. Nowe formy instytucjonalizacji biografii: regulacje w systemie edukacji (np. czas nauki), w systemie zawodowym (np. czas pracy) i w systemie ubezpieczeń społecznych (np. podniesienie wieku emerytalnego) otwierają drogę do politycznego kształtowania biografii, co zwykle dokonuje się niepostrzeżenie. W ujęciu P. Alheita biografia składa się z dwóch warstw: emergentnej, która jest odbiciem wyjątkowości każdej biografii oraz z warstwy strukturalnej, która opiera się na społecznych, kolektywnych i grupowych wzorcach biografii normalnej[17]. Pedagogów interesuje napięcie między subiektywną i obiektywną stroną biograficzności. Obie warstwy są integrowane w działaniu jednostki poprzez doświadczenia, za pomocą których dorośli utwierdzają, rewidują i korygują swoje kompetencje.

W tym miejscu warto odwołać się do poglądów Davida Kolba, który twierdzi, że zasadniczo każde uczenie się jest uczeniem się przez doświadczenie, obejmując cztery fazy układające się w cykl: od konkretnego doświadczenia poprzez refleksyjną obserwację i abstrakcyjną konceptualizację do aktywnego eksperymentowania, czyli z powrotem do konkretnego doświadczenia. Schemat ten odnieść można także do uczenia się umiejętności uczenia się, co oznacza, że zdobywaniu nowej wiedzy, umiejętności i postaw w różnych dziedzinach powinna towarzyszyć refleksja dotycząca procesu uczenia się: jego przebiegu, barier, mocnych stron itd.

Także w neurobiologii doświadczanie utożsamiane jest z uczeniem się, ponieważ jest ono odpowiedzialne za tworzenie połączeń nerwowych budujących mapy/schematy poznawcze oraz pozwalających na zarządzanie nimi[18]. Im więcej takich połączeń powstanie w dzieciństwie (także cichych, później nie używanych), tym dorośli mają większe szanse na uczenie się (poprzez ich reaktywowanie). Z neurobiologicznego punktu widzenia uczenie się dorosłych polega głównie na

---

[15] D. Demetrio, Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie, Kraków 2000.
[16] U. Beck, dz. cyt., s. 197.
[17] za: E. Dubas, rec. P. Alheit, Biographizität als Projekt. Der biographische Ansatz in der Erwachsenenbildung, Bremen 1990, w: Edukacja Dorosłych, 1, 1996, s. 163.
[18] M. Spitzer, Jak uczy się mózg?, Warszawa 2007.

dostrajaniu i doskonaleniu pod wpływem doświadczenia i refleksji podstawowej struktury połączeń nerwowych (synaptycznych), dlatego z konieczności zachodzi wolniej, ale w obliczu niespotykanego dotąd tempa zmian otoczenia nie satysfakcjonuje i rodzi dyskomfort. Na znaczeniu zyskuje więc trzeci, poza genami i doświadczeniem, mechanizm dostarczania wiedzy do mózgu: takie uczenie się, które wiedzie do funkcjonalnych zmian efektywności już ukształtowanych połączeń neuronalnych. W związku z tym, że dorośli tylko w ograniczonym stopniu mogą zmienić wdrukowane sposoby myślenia, czucia i postrzegania, należy im pomagać w rozpoznawaniu możliwości i ograniczeń tych wzorów poprzez wspieranie ich samorefleksyjności[19].

4. Samokształcenie jako strategia uczenia się przez całe życie

O efektach uczenia się przez całe życie będzie decydować umiejętność samokształcenia jednostki, ponieważ jest polem praktykowania samodzielnego uczenia się oraz pomostem między fazami formalnego, pozaformalnego i nieformalnego uczenia się.

Wg D. Jankowskiego wybór drogi samokształceniowej jest funkcją „gry”, jaką od dziecka toczy jednostka z dostępnym jej systemem oświatowym, systemem społecznym, własną antycypacją przyszłej i możliwej rzeczywistości, z samy sobą – poszukiwaniem samowiedzy, ustalaniem adekwatnej samooceny, uświadamianiem własnej tożsamości, własnych ideałów i planów życia[20]. Celem starań rodziny, wpływów otoczenia społecznego oraz systemu oświatowego powinno być ukształtowanie postawy autokreacyjnej - społecznie dojrzałej, biorącej odpowiedzialność za swój rozwój.

Samokształcenie jest jedną z form edukacji nieformalnej, którą wyróżnia to, że cechuje ją świadomość, celowość i samodzielność. Tradycyjnie kojarzona jest z samodzielną nauką towarzyszącą edukacji formalnej, ale samokształcenie wg J. Półturzyckiego jest zarówno procesem oświatowym, jak i stylem życia, które charakteryzuje aktywne poznawanie świata i siebie, doskonalenie swej osobowości we wszystkich dziedzinach kształcenia i wychowania, nie tylko umysłowej, ale także społeczno-moralnej, estetycznej i fizyczno-zdrowotnej[21].

Jednostka powinna być wdrażana do samokształcenia od dzieciństwa, ale pełną gotowość w tym zakresie osiąga w okresie adolescencji, kiedy można w pełni wykorzystywać możliwości funkcji psychicznych: racjonalnych, tj. uczuć i myśli oraz irracjonalnych – percepcji i intuicji, koniecznych w procesie samokształcenia.

Wytrwali w dążeniach samokształceniowych mogą liczyć na następujące rezultaty: postępującą autonomizację i indywidualizację, rozwój dyspozycji twórczych, samodyscyplinę i wytrwałość w dążeniach osobowościowych, wyraźną dynamikę rozwojową, wyższy stopień integracji osobowości, pełniejsze wykorzystanie wewnętrznych i zewnętrznych możliwości rozwoju. By

[19] R. Arnold, Erwachsenenpädagogik und Hirnforschung – ein Beziehungsdrama, w: Heuer U., Siebers R. (Hrsg.), Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, Berlin 2007, s. 51.
[20] D. Jankowski, Autoedukacja wyzwaniem współczesności, Toruń 1999, s. 91.
[21] J. Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991, s. 318.

osiągnąć takie efekty należy stawiać sobie (nauczycielom) i studentom wysokie wymagania, stawiać sobie ciągle nowe pytania, uruchamiać akt woli i autentycznego wysiłku, być gotowym do poniesienia ryzyka zburzenia posiadanych schematów.

5. Ewaluacja kompetencji do uczenia się przez całe życie

Kompetencja do uczenia się przez całe życie została zaliczona do kluczowych kompetencji społecznych w Krajowej Ramie Kwalifikacji. Tym samym stała się koniecznym do osiągnięcia efektem kształcenia akademickiego. To oznacza, że powinna być też przedmiotem celowego nauczania, a następnie oceny na podstawie przeprowadzonej ewaluacji, która jest podstawą walidacji, tj. formalnego jej uznania. Poniżej przedstawiam zasady, jakie należy mieć na uwadze podczas ewaluacji kompetencji społecznych, w tym kompetencji do uczenia się przez całe życie.

1. Kompetencje mają holistyczny, kontekstualny i interdyscyplinarny charakter, są także elementem składowym wiedzy i umiejętności, dlatego powinny być oceniane w ścisłym związku z działaniem we wszystkich obszarach życia: nauki, pracy zawodowej, czasu wolnego, nie faworyzując żadnego z nich.
2. Procedura ewaluacji kompetencji społecznych (do uczenia isę przez całe życia) powinna obejmować nie tylko uczącego się, ale także kadrę dydaktyczną pod kątem kwalifikacji do rozwijania tego typu kompetencji oraz instytucję oświatopwą pod kątem jej przygotowania do wdrażania polityki uczenia się przez całe życie.
3. Koniecznym kontekstem ewaluacji kompetencji do uczenia się przez całe życie jest wdrażanie polityki uczenia się przez całe życie oraz na jej styku ze sferą życia społeczno-gospodarczego. To oznacza budowanie gęstej sieci uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego (uczestnictwo w kulturze, sporcie, organizacjach społecznych, wolontariacie), otwartej także dla nietradycyjnych studentów, zbudowanie systemu ewaluacji i walidacji (oceny i uznania) efektów kształcenia zdobytych różnymi drogami, otwieranie się na współpracę z otoczeniem zewnętrznym (m.in. tworzenie partnerstw), uświadamianie korzyści płynących z uczenia się przez całe życie, animowanie społeczności akademickiej do korzystania z różnych form edukacji ustawicznej i aktywne współtworzenie polityki uczenia się przez całe życie w uczelni i w jej otoczeniu.
4. W procedurze ewaluacji powinny być stosowane zróżnicowane (obiektywne i deklaratywne) metody pomiaru kompetencji na kolejnych etapach kształcenia, aby dostarczać ocenianemu zindywidualizowaną informację zwrotną dotyczącą luk kompetencyjnych oraz proponować ścieżkę dalszego doskonalenia w tym zakresie.
5. Procedury, procesy, decyzje dotyczące ewaluacji, a następnie walidacji kompetencji społecznych powinny być przejrzyste, rygorystyczne, sprawiedliwe, poparte mechanizmami zapewniania jakości oraz dostępne dla osób i interesariuszy w celu zapewnienia, że użytkownicy mogą być pewni decyzji i rezultatów.

6. Należy zapewnić wszystkim zainteresowanym informację, doradztwo i pomoc w zakresie ewaluacji i walidacji efektów kształcenia, w tym kompetencji do uczenia się przez całe życie.

Streszczenie

Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja

Słowa kluczowe: kompetencje, obszary, ewaluacja uczenia się przez całe życie, samokształcenie.

Od lat 90. XX wieku koncepcja uczenia się przez całe życie jest polityczno-oświatowym programem oraz postulowaną i coraz częściej realizowaną praktyką edukacyjną. Podstawą tej praktyki jest umiejętność permanentnego uczenia się jednostek, co dalej jest warunkiem uczenia się grup społecznych oraz organizacji. W kontekście polityki uczenia się przez całe życie uczenie się staje się matakompetencją, tj. bazą dla innych kompetencji, co oznacza ciągłe pogłębianie wiedzy na temat uczenia się, rozwijanie umiejętności uczenia się oraz postawy gotowości do uczenia się przez całe życie. Z tego punktu widzenia zwracam uwagę w artykule na następujące kwestie: obszary nieformalnego uczenia się kompetencji przez całe życie, motywację i refleksyjność jako warunki uczenia się przez całe życie, uczenie się (auto)biograficzne, samokształcenie jako strategię uczenia się przez całe życie oraz ewaluację kompetencji do uczenia się przez całe życie.